

# 综合性大学师范生专业发展现状 及影响因素研究

平 翠, 李 广

(东北师范大学 教师教育研究院, 吉林 长春 130024)

**摘要:**师范生的专业发展水平直接关乎其未来从教的稳定性,也会间接影响教育质量。基于全国五大地区3787名综合性大学师范生的发展水平问卷调查发现:综合性大学师范生的总体专业发展水平较高,专业能力的发展水平低于其他维度,尤其体现为学科转化能力有待进一步提升;大三年级师范生的专业发展艰难,具体表现为角色认同摇摆和职业规划尚不明朗。研究还发现,师范生发展水平存在一定差异。随着生源地在城市、乡镇和村(屯)中的变化,师范生在某些方面的表现可能会呈现出不同特征。为提升综合性大学师范生的专业发展水平,应贯通学科课程,提高师范生学科理解力;营造教师教育文化,增强教师角色认同;凸显教师教育课程的区域性,推进高质量教师队伍均衡建设。

**关键词:**综合性大学;师范生;职前发展现状;专业发展;高质量教师队伍

**中图分类号:**G655 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)01-0047-09

**基金项目:**国家资助博士后研究人员计划(GZC20230410),项目负责人:平翠。

**作者简介:**平翠,教育学博士,东北师范大学教师教育研究院博士后;李广,教育学博士,东北师范大学教授,博士生导师。

## 一、问题提出

在低生育的新人口形势下,综合性大学参与教师教育的必要性存在一定争议,究其本质是关于“学科”与“师范”的讨论。一方面,有学者提出,人口数量减少的同时对高质量、多样化教师队伍的诉求在增加。综合性大学参与教师教育的目的并不是替代传统师范类高校,而是发挥“鲑鱼效应”<sup>[1]</sup>针对性、特色性地培养一部分高质量中小学师资队伍,最终指向教师教育整体质量的提升。另一方面,有学者提出师范类院校综合化道路并没有达到质量提升的目的,反而失去了传统“中师”教师培养的特色,因此应当着力恢复师范院校的“师范性”<sup>[2]</sup>。从国家层面看,综合性大学参与教师教育并不是一时兴起,而是遵循一定教育战略部署的结

果。早在1993年,《中华人民共和国教师法》首次从法律层面提出“非师范学校应当承担培养和培训中小学教师的任务”<sup>[3]</sup>。1995年《教师资格条例》和随后颁布的实施办法,以及后续逐步确立的教师资格证书制度都为综合性大学开展教师培养工作提供了保障<sup>[4]</sup>。而后,国家在政策文件中开始鼓励综合性院校参与教师教育,建立开放化的教师教育体系。尤其是2018年颁布的《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》,明确支持高水平综合大学参与教师教育,全面深化高质量教师队伍建设<sup>[5]</sup>。

近年来,越来越多的综合性大学参与到教师培养之中。与之相应的,师范生概念的外延也在发生变化:传统上,师范生指各级各类大中专院校师范类专业的学生,这些学生就业目

标较为明确,是未来教师的预备者。2015年国家教师资格证考试制度全面实施,非师范院校相关专业的毕业生完成相关学科的学习并通过考试达到教师资格要求,也可称之为师范生。当下,师范生培养已不局限于师范院校。职前培养阶段是师范生对专业知识和教育教学技能进行系统学习的关键时期,对未来教师队伍的专业水平起着决定性作用<sup>[6]</sup>。近年来,学界有关综合性大学师范生的相关研究呈现如下特点。第一,研究内容关注综合性大学开展教师教育的相关政策,如对2023年教育部出台的“国优计划”的政策解读<sup>[7]</sup>。第二,研究聚焦综合性大学参与教师教育面临的困境。比如早期研究发现高水平综合大学参与教师教育意愿不高的原因在于人才培养价值取向的差异、学术性与师范性的矛盾<sup>[8]</sup>。同时,近期研究发现高水平大学开展教师教育存在以下困境:学术性与师范性之间的平衡难以实现,教师教育的优势不够突出,专业教师教育师资队伍建设存在诸多困难<sup>[9]</sup>。第三,实证调查多聚焦综合性大学教师教育课程供给现状、综合性大学师范生的入职适应性及教师职业认同感现状。如,有研究从供求关系出发调查某地方综合性大学555名师范生,结果发现教师教育课程内容存在重复性和结构性问题<sup>[10]</sup>。又如,基于用人单位需求匹配的视角,发现高水平综合性大学毕业生教学技能、教师职业信念等要素的不足导致了“优生”适应教师角色的多重危机<sup>[11]</sup>。再如,学者运用改编的“综合性大学师范生教师职业认同感”量表对S大学的783名师范生进行调查,结果显示S大学师范生的教师职业认同感处于中等偏上水平,影响其教师职业认同水平的因素主要来自个人、家庭及学校3个层面<sup>[12]</sup>。总体来看,随着国家相关政策的出台,学界对综合性大学师范生专业发展主题的关注度日益增强,但是对综合性大学师范生的职前专业发展情况缺乏大范围的实证调查,难以多角度理解并揭示综合性大学师范生专业发展现状及存在的问题。

基于此,本研究对全国五大地区3787名

综合性大学师范生的专业发展现状进行调查,将综合性大学师范生的专业发展情况进行人口学统计变量的比较,并对影响其专业发展水平的因素进行探究,期望为教师教育政策的优化提供一定参考依据。

## 二、研究方法

### (一)问卷研制

本研究在开发“中国师范生发展情况调查问卷”量表时,主要借鉴国内外相关研究成果,依据学生发展理论编制师范生发展测评维度<sup>[13]</sup>,涵盖角色认同、学习投入、专业能力、职业愿景4个测评维度。其中,角色认同依据齐克林(Arthur W. Chichering)在1993年提出的教育认同理论(education and identity theory),指向师范生从事教师职业的认识、价值取向及情感倾向,具体包含师范生的从教潜质、从教意愿、从教意志和职业使命感<sup>[14]</sup>。学习投入参考阿斯汀(Alexander W. Astin)的“学生参与”理论(student engagement),具体指师范生在认知、情感和行为3个方面对学习的投入程度,主要体现在其学习策略的选择和自我监控的执行,如对自己教学基本能力的认知和评价<sup>[15]</sup>。专业能力是师范生发展最直接、可视化的测量指标,涵盖学科转化能力、教学实践能力、综合育人能力和反思研究能力。职业愿景最初由教师愿景逐步演变而来,是教师对理想的职业工作实施的设想,本研究中师范生的职业愿景主要包括职业目标、职业期望和职业规划3个维度<sup>[16]</sup>。

本研究的“中国师范生发展情况调查问卷”共有111题。其中,角色认同调查共36题,包括4个二级指标:从教潜质(12题)、从教意愿(7题)、从教意志(6题)和职业使命感(11题)。从教潜质是指师范生从事教育工作应具备的个性特征和基本素质,如“我具有较强的情绪调节与自控能力”。从教意愿是指师范生对从事教师职业的选择倾向和心理准备,如“目前教师是我的第一职业选择”。从教意志是指师范生对未来从教的坚定意志,如“无论

将来所去的学校是否有名气,都不会影响我去从教”。职业使命感是指师范生对教师职业的责任感、价值感和利他心表现,如“将来从事教师职业能够让我感受到自己存在的价值”。

学习投入调查共 29 题,涵盖认知投入(8 题)、情感投入(9 题)和行为投入(12 题)。认知投入是指师范生对学习策略的选择和自我监控的执行,如“我经常反思自己在专业学习中有何经验与不足”。情感投入是指师范生的学习热情和学习韧性,如“我能做到坚持练习课堂教学基本功”。行为投入包括主动参与、学业专注和学以致用,如“我经常引证文献和数据尝试解释教育教学现象”。

专业能力调查共 29 题,包括学科转化能力(7 题)、教学实践能力(8 题)、综合育人能力(7 题)和反思研究能力(7 题)。学科转化能力体现为学科理解和学科整合两方面素养,如“我知道拟任教学科的发展历史”。教学实践能力包括教学设计和教学实施两个方面,如“我会依据课程标准进行教学”。综合育人能力包括立德树人和心理辅导两个方面,如“我掌握心理辅导的方法,如系统脱敏法、认知疗法等”。反思研究能力涵盖诊断调控和反思研究两个层面,如“我能在教学前预判学生学习的疑难处”。

职业愿景调查共 17 题,涉及职业目标(6 题)和职业规划(11 题)两个维度。职业目标包括国家指向和专业追求,如“我希望 5 年内成为当地的青年骨干教师”。职业规划包括规划制订和规划执行两个阶段,如“我经常思考如何将所学的专业知识与未来职业发展相结合”。

该量表运用李克特(Likert)5 点量表进行计分。其中,1 表示完全不符合,2 表示比较不符合,3 表示不确定,4 表示比较符合,5 表示完全符合。师范生的得分越高,意味着其发展状况越为良好。在经过多次的修订与调整之后,最终确定的问卷信度克隆巴赫  $\alpha$  系数为 0.98。其中,分量表角色认同的信度克隆巴赫  $\alpha$  系数为 0.97;学习投入的信度克隆巴赫  $\alpha$  系数为 0.98;专业能力的信度克隆巴赫  $\alpha$  系数为 0.98;

职业愿景的信度克隆巴赫  $\alpha$  系数为 0.97。

## (二)样本构成

本研究的样本源于全国范围内的东部、中部、西部、东北以及港澳台这五个区域的师范生。一共发放了 96 311 份问卷,最终有效回收问卷有 80 536 份,有效回收率 83.62%。

其中,综合性大学师范生 3 787 人,其他各级师范类院校师范生 76 749 人(包括部属师范大学、省属师范大学等)。根据研究需要抽取 3 787 份综合性大学师范生的数据。3 787 名师范生中,男性占比为 17.8%,女性占比为 82.2%;生源地来自城市有 22.8%,县城有 23.2%,乡镇有 21.3%,村(屯)有 32.7%;大一学生有 33.8%,大二学生有 24.6%,大三学生有 22.5%,大四学生有 19.1%;体艺生有 14.4%,理科生有 23.5%,文科生有 55.5%,其他有 6.6%。

## (三)数据分析

本研究主要运用 SPSS 22.0 来进行数据的统计处理及分析工作。首先,对综合性大学师范生的专业发展现状进行描述性统计分析 with 独立样本 t 检验分析。其次,对师范生专业发展水平的影响因素作多元回归分析。最后,结合研究结果提出建议。

# 三、研究结果与分析

## (一)综合性大学师范生专业发展水平总体情况

对综合性大学师范生的专业发展水平展开分析。由表 1 可以看出,师范生群体专业发展水平的平均得分为 3.908,4 个子维度的平均得分由高到低依次为职业愿景( $M=3.975$ )、学习投入( $M=3.895$ )、角色认同( $M=3.890$ )和专业能力( $M=3.870$ )。因此,综合性大学师范生群体的专业发展水平较高,各维度专业发展水平均高于临界值,处于中等偏上水平。

表 1 综合性大学师范生专业发展水平

项目	各子因素水平				总体水平
	角色认同	学习投入	专业能力	职业愿景	
M	3.890	3.895	3.870	3.975	3.908
SD	0.956	0.633	0.634	0.640	0.586

在专业发展水平的 4 个子维度中,专业能

力处于相对较低水平。进一步的描述分析发现,师范生在专业能力的4个二级维度上的得分均值由低到高依次为:学科转化(3.778) < 教学实践(3.880) < 反思研究(3.895) < 综合育人(3.928)。这说明综合性大学师范生的学科理解力与学科素养发展相对较为薄弱,这与另一项研究发现相一致:师范生在专业知识的学习和积累上要显著低于教师技能的训练<sup>[17]</sup>。本科师范生学科理解力发展相对薄弱可能与课程设计和师范生的学习关注点有关。在传统的教师教育类课程中,很少将大学学科知识与中学学科知识进行衔接,师范生大多割裂地看待专业基础类课程与学科教学法课程<sup>[18]</sup>。同时,由于现有中小学教师招聘笔试环节多设置中高考题(或竞赛题),很多师范生在校学习期间将大量注意力放到了基础教育学段的考题分析中,对于大学的专业学科理解关注度不够,兴趣也不高。师范生在学期间的学科知识掌握水平在很大程度上决定其未来从事教学工作后的教学深度<sup>[19]</sup>。

## (二) 综合性大学师范生专业发展水平在人口学变量上的差异比较

对师范生专业发展水平在性别、年级、生源地、专业变量上做独立样本 t 检验及单因素方差分析。分析结果表明,性别和年级未影响综合性大学师范生的专业发展水平。

对综合性大学师范生专业发展水平进行基于专业类型的单因素方差分析。分析结果显示,不同专业的师范生在角色认同、学习投入、专业能力以及职业愿景方面存在差异(见表2)。通过比较不同专业的师范生专业发展水平后发现,理科生的得分居于首位,发展情况总分由高到低的排序依次为:理科生 > 文科生 > 艺体生。

针对3种专业类型师范生专业发展水平进行 LSD 事后多重比较。结果表明,理科生、文科生、艺体生这3种专业类型师范生的专业发展水平,两两之间在各子维度呈现出显著差异:理科生 > 艺体生;理科生 > 文科生。这说

明综合性大学师范生的专业类别影响其专业发展水平。上述差异分析表明,在角色认同、学习投入、专业能力和职业愿景方面,理科师范生的发展水平高于文科生和艺体生。这一调查结果同国内针对高职院校师范生职业认同的调查结论一致,理科生的职业认同高于文科生和艺体生<sup>[20]</sup>。但也有调查结果发现,某综合大学师范生的职业认同程度由高到低依次为艺体生、理科生与文科生<sup>[12]</sup>。由此可以看出相关调查研究均发现师范生的专业类别对其专业发展水平产生一定影响,但尚未获得一致结果。

表2 专业/生源地对师范生发展水平影响的差异

维度	因素	F	df	p
角色认同	专业	5.705	3	0.001
	生源地	1.984	3	0.114
学习投入	专业	5.660	3	0.001
	生源地	4.204	3	0.006
专业能力	专业	6.739	3	0.000
	生源地	4.731	3	0.003
职业愿景	专业	4.735	3	0.003
	生源地	2.115	3	0.096
发展水平	专业	6.252	3	0.000
	生源地	3.473	3	0.015

对来自不同生源地的综合性大学师范生专业发展水平开展单因素方差分析。从表2可以看出,来自不同生源地的师范生在总体发展水平上存在显著差异。通过比较4类生源地师范生发展水平及各子因素中的得分,发现来自城市的师范生得分最高,发展情况排序为:城市 > 乡镇 > 县城 > 村(屯)。

针对不同生源地师范生在总的发展水平、学习投入度与专业能力上的得分进行 LSD 事后多重比较。结果发现,城市、乡镇、村(屯)这三类生源地类型的师范生在学习投入度、专业能力与总的发展水平方面,两两之间存在显著差异:城市 > 村(屯);乡镇 > 村(屯)。这说明来自不同生源地的综合性大学师范生在学习投入度、专业能力与发展水平上存在显著差异。一项关于教育技术专业学生的调查发现,来自不同家庭所在地学生在学习投入度总平均

分上的得分由高到低依次均为：县镇>城市>农村<sup>[21]</sup>。这与本研究的调查结论略有不同，但是，家庭所在地来自村（屯）的师范生相较于城市、乡镇生源在专业发展水平上略显薄弱是较为一致的发现。这与师范生的前置教育资源和家庭资本等均有一定关系，城市的整体资源条件一般要优于县镇和农村学校，这些因素也会影响师范生的学习状态。

### （三）综合性大学师范生专业发展水平的影响因素分析

本研究将综合性大学师范生的发展水平、角色认同、学习投入、专业能力和职业愿景作为因变量，解释变量分为：（1）个人维度，包括性别（参照组为男性）、生源地（参照组为城

市）、年级（参照组为大一）、身份（参照组为非公费师范生）、专业喜欢程度（参照组为不清楚）、专业类别（参照组为其他）、录取志愿（参照组为其他）、考取教师资格证（以下简称“教资”，参照组为未考取）；（2）学校维度，包括专业认证（参照组为不清楚）；（3）家庭维度，包括家人从教（参照组为没有）。以此构建回归模型，考察哪些因素影响综合性大学师范生的专业发展水平（见表3）。在开展回归分析之前，本研究针对所有解释变量进行了共线性诊断。经诊断发现，各解释变量的方差膨胀因子均在1以下，且方差膨胀因子（VIF）小于10，由此可以说明解释变量之间不存在共线性问题。

表3 综合性大学师范生发展水平影响因素的回归分析

控制变量	发展水平		角色认同		学习投入		专业能力		职业愿景	
	$\beta$	t 值								
性别(男性=0)										
女性	-0.028	-1.130	-0.019	-0.793	-0.029	-1.127	-0.031	-1.178	0.022	0.838
生源地(城市=0)										
县城	-0.035	-1.256	-0.037	-1.343	-0.045	-1.357	-0.045	-1.526	-0.041	-1.366
乡镇	-0.006	-0.225	-0.008	-0.290	-0.025	-0.791	-0.023	-0.742	-0.025	-0.804
村(屯)	-0.074	-2.846*	-0.057	-2.035*	-0.076	-2.525*	-0.085	-2.810**	-0.066	-2.171*
年级(大一=0)										
大二	-0.014	-0.570	-0.010	-0.426	0.000	0.007	0.023	0.878	-0.009	-0.343
大三	-0.029	-1.122	-0.061	-2.378*	-0.044	-1.605	-0.007	-0.253	-0.058	-2.082*
大四	0.007	0.265	-0.015	-0.489	-0.017	-0.525	0.033	1.009	-0.045	-1.365
身份(非公费师范生=0)										
公费师范生	0.028	1.116	-0.007	-0.276	0.027	0.973	0.024	0.872	0.020	0.709
专业认证(不清楚=0)										
未通过	0.033	1.143	0.018	0.605	0.052	1.661	0.050	1.573	0.040	1.278
第一级	0.068	1.873	0.061	1.673	0.045	1.148	0.062	1.569	0.081	2.033*
第二级	0.046	1.615	0.029	0.994	0.038	1.206	0.078	2.483*	0.070	2.207*
第三级	0.104	1.649	0.024	0.380	0.109	1.600	0.143	2.081*	0.087	1.254
专业喜欢程度(不清楚=0)										
喜欢	0.393	12.491***	0.394	12.389***	0.378	11.069***	0.355	10.330***	0.371	10.729***
不喜欢	-0.076	-1.815	-0.112	-2.629**	-0.065	-1.424	-0.038	-0.832	-0.085	-1.846
专业类别(其他=0)										
体艺	-0.058	-1.815	-0.088	-1.989*	-0.037	-0.783	-0.035	-0.722	-0.069	-1.430
理科	0.073	1.801	0.072	1.754	0.085	1.929	0.106	2.408*	0.082	1.849
文科	-0.011	-0.285	-0.010	-0.254	-0.015	-0.377	-0.005	-0.124	0.002	0.041
录取志愿(其他=0)										
提前批	0.102	2.630**	0.132	3.259**	0.084	1.936	0.075	1.716	0.098	2.225*
第一志愿	0.172	6.364***	0.124	4.612***	0.148	5.142***	0.148	5.129***	0.141	4.852***
第二志愿	0.104	3.071**	0.091	2.715**	0.092	2.556*	0.108	3.003**	0.081	2.232*
第三志愿	0.029	0.621	0.020	0.446	0.032	0.679	0.068	1.401	0.084	1.731

续表

控制变量	发展水平		角色认同		学习投入		专业能力		职业愿景	
	$\beta$	$t$ 值	$\beta$	$t$ 值	$\beta$	$t$ 值	$\beta$	$t$ 值	$\beta$	$t$ 值
调剂	-0.064	-1.200	-0.003	-0.058	0.026	0.457	0.025	0.450	-0.022	-0.392
考取教资(未考取=0)										
考取	0.019	0.683	0.040	1.269	0.066	1.945	0.061	1.786	0.053	1.561
家人从教(否=0)										
是	0.052	2.685**	0.039	1.967*	0.037	1.752	0.048	2.258*	0.028	1.306

注: \* 表示  $p < 0.05$ , \*\* 表示  $p < 0.01$ , \*\*\* 表示  $p < 0.001$ 。

回归结果表明,发展水平模型、角色认同模型、学习投入模型、专业能力模型与职业愿景模型的线性回归整体性统计检验均达到显著水平( $p < 0.05$ )。其中,角色认同模型的线性回归解释力最为突出。该模型线性回归整体性统计检验的  $F$  值为 14.403,显著性检验的  $p$  值小于 0.001,达到了显著水平。这意味着本研究所列出的预测变量对综合性大学师范生的角色认同度有着显著的解释效力,能够解释师范生的角色认同度中 45.6% 的变量。

其中,性别,公费师范生身份以及是否考取教资均对综合性大学师范生总体发展水平、角色认同度、学习投入、专业能力与职业愿景无显著解释力;来自村(屯)的师范生总体发展水平、角色认同度、学习投入、专业能力与职业愿景均显著低于来自城市的师范生;大三师范生的角色认同与职业愿景显著低于大一师范生;通过第一级师范类专业认证院校的师范生职业愿景显著低于通过第二级专业认证院校的师范生,在专业能力上,通过第二级专业认证院校的师范生要显著高于通过第三级专业认证院校的师范生;师范生对自身专业喜欢程度越高,在角色认同度上也越高;第一志愿录取的师范生,在发展水平和职业愿景这两个方面,都显著高于第二志愿录取的师范生以及提前批录取的师范生。而在角色认同上,第一志愿录取的师范生也明显高于提前批录取和第二志愿录取的师范生;第一志愿录取的师范生在学习投入和专业能力上显著高于第二志愿录取的师范生。家人中有从教经历的师范生在发展水平、角色认同与专业能力上显著高于家人中没有从教经历的师范生。

上述回归分析结果发现,大三师范生的角色认同和职业愿景要低于大一师范生,这与之前的研究结论较为一致,大一、大四师范生的教师身份认同要好于大二、大三的师范生。这可能与大三师范生经历过教育实习有一定关系<sup>[22]</sup>。大一师范生刚进入大学,对于教师职业的理解相对“简单、机械”,甚至出现有些从教动机较强的师范生对于教师职业的解读过于神圣化、理想化,而大三师范生在教育实习过程中亲身经历了教师职业生活的“杂乱、高压、繁忙”,对教师职业的理解更为真实、客观。因此,实习经历会对师范生的角色认同感与职业愿景起到一定的调节缓冲作用,这也一定程度解释了大三师范生的角色认同感和职业愿景有所回落的现象。回归分析还发现通过第二级师范类专业认证的高校师范生在专业能力上要高于通过第三级专业认证的师范生。与此同时,分析发现所在高校通过第二级认证的师范生在职业愿景上要高于所在高校通过第一级专业认证的师范生。那些就读在通过师范类专业第二级认证高校师范生只需要参加全国统一教师资格考试笔试,因此他们成功获取教师资格证书的机会更大,从教动机也可能更为坚定。反之,那些就读在通过师范类专业第一级认证高校师范生需要参加全国统一教师资格考试笔试、面试,在双重备考过程中可能会发生摇摆的现象,职业规划也会相应呈现不清晰的现象。综上,本研究发现师范生所在高校通过第几级师范类专业认证与师范生专业能力发展水平和职业愿景之间存在一定关系<sup>[23]</sup>,后续研究可以围绕该主题进行更为深入的调查分析。

## 四、研究结论与建议

### (一) 研究结论

综合以上研究发现,本研究有如下结论:第一,综合性大学师范生的专业发展水平总体较高,但是师范生的专业能力,尤其是学科转化能力有待进一步提升;第二,大三年级师范生的专业发展艰难,具体表现为角色认同摇摆和职业规划尚不明朗的态势;第三,城乡师范生发展水平不均衡,随着生源地从城市向县城、乡镇和村(屯)变化,师范生的发展水平逐渐降低。

### (二) 研究建议

师范生的职前培养对个体教师职业生涯发展有着深远影响。自教师教育体系开放以来,尤其是在2023年7月,国家颁布《教育部关于实施国家优秀中小学教师培养计划的意见》(简称“国优计划”)之后,高水平综合性大学开始参与教师培养工作,目前虽然整体规模较小,但呈上升趋势。结合研究结论,对提高综合性大学师范生的专业发展水平提出如下建议:

#### 1. 贯通学科课程,提高师范生学科理解力

贯通学科课程能够为师范生打破不同学段学科课程的壁垒,提高师范生的学科理解力,提升师范生的专业能力。

第一,增强大学与中小学学科课程的衔接,夯实师范生的学科知识基础。在教育理念上,中小学与大学应建立共同的进阶教育目标,明确每个阶段的学生应达到的学科核心素养水平;在课程内容上,高校教师应有意识地衔接中小学与大学的学科知识内容,引导师范生从大学的学科知识视角重新认识中学学科知识,深化理解;在教学方式上,采用主题式教学或模块化教学的方式,拓展学科知识之间的关联<sup>[24]</sup>。第二,交替设置学科学习与教育教学实践,提升师范生的知识转化能力。高校可以通过组织教学大赛、微格教学等活动连接学科,为师范生的学科知识转化提供机会<sup>[25]</sup>;通

过培养师范生的反思能力来连接学科理论学习与教育实践活动;通过师生、生生之间的对话活动,启发师范生深入思考,最终内化、转化学科知识<sup>[26]</sup>。第三,重视开展实践型研究活动(如行动研究),培养师范生的探究能力。在课程设置中融入探究元素,教学方式上多采用研讨方式,助力师范生的探究思维养成;开设专门的教育研究方法类课程,为师范生提供科学的方法工具;关联教育实习与探究项目,做到教育实习有针对性,探究项目有意义。

#### 2. 营造教师教育文化,增强教师角色认同

营造教师教育文化能够激活综合性大学师范生对教师教育专业身份属性的感知,增强师范生的教师角色认同。

首先,塑造教师教育文化,增强师范生专业归属感。优化师范生的学习空间,建设专门的资料室,收集丰富的教育类书籍、期刊等,设立教学资源电子数据库,方便师范生查找使用<sup>[27]</sup>。其次,突出师范文化特色,涵养师范生教育情怀。邀请当地优秀教师开展讲座与经验分享会,让师范生从榜样中汲取力量;在大三年级组织优秀校友回校交流经验,为师范生进行答疑解惑,以增强师范生对教师职业的认同感和自豪感<sup>[28]</sup>。最后,营造教师教育共同体的文化氛围,增强师范生教师身份认同。高校应与中小学建立良好合作关系,可以通过教师教育论坛、专题报告、联合教研等丰富的活动形式,加强高校与中小学之间的合作交流,邀请一线教师共同帮助师范生反思在教育实习过程中遇到的真实教学问题,共同指导师范生<sup>[29]</sup>。

#### 3. 凸显教师教育课程的区域性,推进高质量教师队伍均衡建设

关注区域、城乡文化差异,充分发挥院校所在地的文化资源,有助于创新地域性教育资源的运用,增强师范生的文化适应性教学能力,对于推进区域教育均衡优质发展和高水平教师队伍建设有重要的现实意义<sup>[30]</sup>。

其一,教师培养目标与课程设置凸显地域

特色,探究多元文化资源转化的方式。高校应充分挖掘地方教育资源,了解地方中小学的实然样态,在授课内容的选择与使用、教学活动设计、教学效果表现等方面,引导师范生认识和掌握区域、城乡文化特点,合理转化当地文化资源,探索符合当地文化需求的适应性教学<sup>[31]</sup>。其二,组织多种实地调研工作,深入理解区域、城乡文化特点。开展区域、乡村等教育实践活动,让师范生通过乡村实践、义务支教、参观实习、案例教学等实践活动,沉浸式体验乡村教育,深入理解区域发展的情况以及教育诉求<sup>[32]</sup>。其三,引进地方教育专家与优秀教师,培养师范生的文化自信。邀请区域内的优秀教师担任教师教育课程的兼职教师,为师范生带来真实的教学案例和有效的教学方法,邀请当地教研员为师范生带来最新的区域教育政策解读,让师范生了解区域教育发展的重点和方向,进而培养师范生的文化自信<sup>[33]</sup>。

#### 参考文献:

[1] 饶从满. 高水平教师教育体系建设的意蕴与课题[J]. 西北师大学报(社会科学版),2023(3):54-60.

[2] 王建华. 重申师范性:中国式教师教育现代化的本质要求[J]. 教育科学,2023(4):15-18.

[3] 中华人民共和国教师法[EB/OL]. (1993-10-31)[2024-11-20]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_zcfg/zcfg\\_jyfl/tnull\\_1314.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/tnull_1314.html).

[4] 荀渊. 1949年以来我国教师教育的制度变迁[J]. 教师教育研究,2013(5):1-5.

[5] 荀渊,曹荻蕾. 综合性大学参与教师教育的政策演进与行动路径[J]. 教育发展研究,2021(19):38-41.

[6] 朱小虎,张民选. 教师专业发展的可能路径——基于TALIS 2013上海和芬兰的比较分析[J]. 中国教育学报,2017(9):1-8.

[7] 顾明远,文东茅,陈时见. “国优计划”的政策导向与实施方略笔谈[J]. 教师教育学报,2023(5):1-10.

[8] 康晓伟. 精英大学为什么不愿意参与教师教育? ——以中国两所精英大学P和Q为个案[J]. 教师教育研究,2016(4):64-70.

[9] 张佳伟,卢乃桂. 寻找学术性与师范性融合的空间——高水平综合性大学发展教师教育的优化路径[J]. 教育研究,2023(2):150-159.

[10] 陈文娇. 教师教育课程供求的不平衡分析——基于某地

方综合性大学师范生的调查[J]. 教师教育研究,2018(6):75-80,128.

[11] 凌伊,焦佑希,郭仕豪,等. “优生”即“优师”? ——高水平综合性大学毕业生任教中小学的匹配与挑战[J]. 江苏高教,2024(3):33-43.

[12] 张佳伟,李莹,陆丽. 综合性大学师范生教师职业认同现状研究——基于S大学的实证分析[J]. 江苏高教,2021(11):67-72.

[13] 彭小孟. 学生发展理论:我国高校学生管理改革理论的思考[J]. 教育理论与实践,2010(30):3-5.

[14] 朱红. 高校人才培养质量评估新范式——学生发展理论的视角[J]. 国家教育行政学院学报,2010(9):50-54.

[15] 克里斯汀·仁,李康. 学生发展理论在学生事务管理中的应用——美国学生发展理论简介[J]. 高等教育研究,2008(3):19-27.

[16] 丁钢,李梅. 中国高等师范院校师范生培养状况调查与政策分析报告[J]. 教育研究,2014(11):95-106.

[17] 张新亮,石艳,郑琦,等. 公费师范生学业表现的实证研究——基于部属师范大学的行政数据[J]. 教育学报,2023(1):165-181.

[18] 王伟,吴海生,马愿愿,等. 化学师范生学科理解能力的培养研究:问题与对策[J]. 化学教育(中英文),2022(22):72-76.

[19] 梅兵,周彬. 新时代高水平师范大学的育人使命与教育担当[J]. 教育研究,2022(4):136-142.

[20] 胡洪羽,蒋平. 高师院校师范生教师职业认同现状的调查研究——基于西南地区3所高师院校的数据[J]. 教师发展研究,2019(4):72-81.

[21] 邓历霞. 教育技术专业学生的职业认同感、学习动机和学习投入度的关系研究[D]. 武汉:华中师范大学,2020.

[22] 林一钢,冯虹. 师范生教师身份认同的实证研究[J]. 教育发展研究,2013(10):78-82.

[23] 周怡,曹金. 师范认证背景下师范专业课程设置的改革路径——以音乐专业为例[J]. 社会科学战线,2023(7):267-274.

[24] 陈举. 职前教师教育课程设置的学科限度与跨学科路径[J]. 教师教育研究,2023(6):16-21.

[25] 张志泉,陈振华. 论教师的知识转化力[J]. 中国教育学报,2023(3):79-84.

[26] 田良臣,王燕芳. 教师专业知识转化新探[J]. 课程·教材·教法,2017(6):94-99.

[27] 周兴国,方芳. 教师教育改革中的师范文化传承与发展[J]. 教师教育研究,2019(1):1-5,11.

[28] 王星霞,高广骅. 教师教育文化自觉的阙如与实现[J]. 教育研究与实验,2016(3):27-29,63.

[29] 孙丽丽. 论大学与中小学合作对中小学教师专业发展的影响机制[J]. 基础教育,2010(12):37-42.

- [30] 阮红环, 刘佳. 地方高师院校课程文化的“在地性”追求[J]. 黑龙江高教研究, 2023(4): 34-38.
- [31] 李广, 柳海民, 梁红梅, 等. 中国教师发展报告 2023: 师范生发展成就、挑战与愿景[M]. 北京: 科学出版社, 2024: 408.
- [32] 曲铁华, 张妍. 新时代乡村教师队伍建设: 历史成就、基本经验与发展愿景[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2023(5): 46-53.
- [33] 刘万海, 李倩. 在地化视角下乡村教师教育情怀的生成机理与现实路径[J]. 教育科学, 2024(3): 75-81.

## A Study on the Status and Influencing Factors of Pre-service Teachers' Professional Development at Comprehensive Universities in China

PING Cui, LI Guang

(Teacher Education Academy, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

**Abstract:** The professional development of the pre-service teachers is directly related to the stability of their future teaching and indirectly affects the quality of education. This study conducted a survey on the level of professional development of 3,787 pre-service teachers from the comprehensive universities in five major regions nationwide. It was found that the overall professional development level of these pre-service teachers is relatively high, but the level of teacher professional competency is lower than the other dimensions, especially reflected in the need for further improvement in discipline transformation capacity; The third-year pre-service teachers' development is rather difficult, with regards to the uncertainty of role identity and career planning. The study also found the imbalance of professional development level between urban and rural pre-service teachers. As the places of origins change from cities to rural areas, the pre-service teachers' performance may show different characteristics in some aspects. To improve the professional development of pre-service teachers from comprehensive universities, it is necessary to integrate discipline courses to deepen their subject understanding, create teacher education culture to enhance teacher professional identity, and highlight regional characteristic of teacher education courses to promote the construction of a high-quality and balanced teaching force.

**Key words:** comprehensive universities; pre-service teachers; pre-service professional development; professional development; high-quality teaching force

责任编辑 李玲